

**Dammer, Karl-Heinz; Willemsen, Michael**  
**Renaissance der Berufsorientierung?**  
*Pädagogische Korrespondenz* (1996) 18, S. 21-38



Quellenangabe/ Reference:

Dammer, Karl-Heinz; Willemsen, Michael: Renaissance der Berufsorientierung? - In: *Pädagogische Korrespondenz* (1996) 18, S. 21-38 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-89937 - DOI: 10.25656/01:8993

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-89937>

<https://doi.org/10.25656/01:8993>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://pk.budrich-journals.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

## ESSAY

- 5 *Klaus Mollenhauer*  
Fiktionen von Individualität und Autonomie –  
Bildungstheoretische Belehrungen durch Kunst

## DAS AKTUELLE THEMA

- 21 *Karl-Heinz Dammer/Michael Willemsen*  
Renaissance der Berufsorientierung?

## BERICHT AUS DER FREMDE

- 39 *Martin Heinrich*  
Der Sozialpädagoge als homo oeconomicus

## AUS WISSENSCHAFT UND PRAXIS I

- 49 *Andreas Gruschka*  
Wie mißt und wie stimuliert man moralische Urteilskraft?  
Von den Konflikten auf dem Weg zum guten und schlechten Menschen (Teil 1)

## DAS HISTORISCHE LEHRSTÜCK

- 73 *Helmut Stövesand*  
»Wen die Götter haßten, den machten sie zum Schulmann«  
Karl Philipp Moritz' Roman Anton Reiser und seine nicht unbedeutenden  
Winke für Lehrer und Erzieher

## KÄLTESTUDIE

- 86 *Eike Pulpanek*  
Im Ernstfall wird dichtgemacht  
Oder: Die Öffnung der Schule

## AUS WISSENSCHAFT UND PRAXIS II

- 93 *Rainer Bremer*  
Der Professor hat eine Idee

## DOKUMENTATION

- 106 Moderationsmethode und Zukunftswerkstatt  
Eine Presseinformation

## VERMISCHTES

- 107 *Karl-Heinz Dammer*  
Der verbeamtete Gott

*Karl-Heinz Dammer/Michael Willemsen*

## Renaissance der Berufsorientierung?

### I

1995 gab das nordrhein-westfälische Landesinstitut für Schule und Weiterbildung zusammen mit dem Landesarbeitsamt eine Schrift zur »Studien- und Berufswahlvorbereitung am Gymnasium« heraus, in der neben allgemeinen Überlegungen zur Bedeutung der Berufswahl ausführlich einige Beispiele von Initiativen einzelner Gymnasien geschildert und ausdrücklich zur Nachahmung empfohlen werden.<sup>1</sup> Die Publikation dokumentiert damit ebenso wie der Ende 1995 vom Ministerium für Schule und Weiterbildung veröffentlichte Erlaß zur »Studien- und Berufswahlvorbereitung in der gymnasialen Oberstufe«<sup>2</sup> wieder wachsendes Interesse an einem Thema, das bereits während der Bildungsreform intensiv diskutiert wurde und im Lauf der siebziger Jahre Anlaß zu zahlreichen theoretischen Überlegungen, empirischen Forschungen und didaktischen Konzepten gab.

Das für die damaligen Planungen wegweisende Gutachten von Dibbern, Kaiser und Kell<sup>3</sup> sah eine Institutionalisierung der Berufswahlorientierung im Rahmen der Arbeitslehre vor, die als Pflichtfach der Gesamtschule allen Schülern angeboten werden sollte, wobei die Autoren noch optimistisch davon ausgingen, daß langfristig die Gesamtschule das dreigliedrige System ersetzen würde. Umgesetzt wurden die Vorschläge von Dibbern, Kaiser und Kell insofern, als die Berufsorientierung tatsächlich – mit unterschiedlicher Gewichtung je nach Bundesland – fester Bestandteil der Arbeitslehre wurde. Die eigentliche Zielsetzung aber, alle Schüler am Ende der Sekundarstufe I mit dieser zentralen Fragestellung zu konfrontieren, blieb Postulat, da die Gesamtschule ab 1978 lediglich als vierte Alternative zu den bestehenden Schulformen eingerichtet wurde. Damit blieb die Berufsorientierung als fachlich institutionalisierter Bestandteil des Curriculums auf die Hauptschule mit Arbeitslehre als obligatorischem Fach und auf die Gesamtschule beschränkt, in der Arbeitslehre als Wahlpflichtfach in den Klassen 7 und 9 angeboten und faktisch hauptsächlich von den Schülern gewählt wird, die nach der Klasse 9 oder 10 in eine berufliche Ausbildung übergehen. Das Gymnasium blieb von der Berufswahlorientierung nahezu unberührt, und diese bekam damit das Stigma einer schulischen Maßnahme für die tendenziellen Verlierer des Bildungssystems.

Dieser dem klassischen Schisma von beruflicher und allgemeiner Bildung folgenden Institutionalisierung steht eine Entwicklung der Schülerzahlen und des Arbeitsmarkts gegenüber, die eine solche »Ghettoisierung« der Berufsorientierung zunehmend als überholt erscheinen läßt. Nicht nur hat sich die Quote der Studienberechtigten (AHR und FHR) in den letzten 12 Jahren von 22,4 auf 38,9%<sup>4</sup> erhöht und damit die Absolventenquoten der anderen Schulformen überholt, es entscheiden sich auch

immer mehr Studienberechtigte, nämlich 26 %<sup>5</sup> für eine berufliche Ausbildung, zum Teil, weil sie mit dieser Vorqualifikation auf bessere Einstellungschancen nach dem Studium hoffen, zum Teil aber auch, weil sie diesen beruflichen Weg als den für sich geeigneteren ansehen. Bis vor kurzem hat das Gymnasium, auf seinem traditionellen Selbstverständnis als studienvorbereitender Schulform beharrend, diese Entwicklung weitgehend ignoriert, was dazu geführt hat, daß 83 % der Gymnasiasten an ihrer Schule eine zu geringe Vorbereitung auf die Arbeitswelt bemängeln.<sup>6</sup>

Die Veränderung des Bildungswahlverhaltens und die daraus resultierende Unzufriedenheit der Schüler dürfte allerdings nicht der allein ausschlaggebende Grund für die eingangs erwähnten Reforminitiativen sein, denn die weiter wachsende Attraktivität der von ihm vergebenen Berechtigung würde dem Gymnasium trotz aller Kritik auch künftig ausreichend Schüler zuführen. Entscheidend ist vielmehr die Entwicklung auf dem Arbeitsmarkt, der nicht erst seit kurzem selbst für akademisch Qualifizierte immer enger wird. Lag Anfang der siebziger Jahre die Arbeitslosenquote bei weniger als ein Prozent und die der Akademiker noch einmal deutlich darunter, so bewegte sie sich im Februar 1996 bei ca. 11 %, wobei die Akademikerarbeitslosigkeit im Durchschnitt 5 % (in den alten Bundesländern) betrug und damit genauso hoch war wie die Quote der Arbeitslosen, die eine Lehre bzw. Berufsfachschule absolviert hatten. Waren es vor gut zehn Jahren zunächst die Geisteswissenschaftler, insbesondere die von staatlicher Investitionsbereitschaft abhängigen Lehrer, die sich statt auf einer Planstelle auf der Straße wiederfanden, so sind inzwischen auch Ingenieure und selbst die Fachleute der sogenannten Zukunftstechnologien, die Informatiker, immer stärker von Arbeitslosigkeit bedroht.

Angesichts fast täglicher Meldungen über unsichere Berufsaussichten – und wahrscheinlich durch diese Meldungen noch verstärkt – empfinden immer mehr Oberstufenschüler und deren Eltern die Veränderungen des Arbeitsmarktes als Bedrohung. Die Unsicherheit bei der Berufswahl ist Teil einer generellen Unsicherheit der Heranwachsenden bei ihrer Lebensplanung. Zukunftsperspektiven werden als offener und zugleich unsicherer empfunden, so daß die Jugendphase immer weiter gedehnt wird: Sie umfaßt in gegenwärtigen empirischen Untersuchungen eine Population, die von 13- bis zu 29jährigen reicht. Die Heranwachsenden wohnen länger bei ihren Eltern, dementsprechend verschieben sich auch Abschluß der Ausbildung wie Eintritt in den Beruf auf einen späteren Zeitpunkt innerhalb des Lebenslaufes, als dies noch vor zwanzig Jahren der Fall war. Trotz dieser Verlängerung des Jugendalters gilt unverändert, daß Schüler am Ende der Sekundarstufe I, spätestens aber mit dem Abitur eine erste Entscheidung über ihren Ausbildungsweg und damit auch mittelbar über ihre berufliche Karriere fällen müssen.

So mehren sich in letzter Zeit selbst in den Reihen der Gymnasiallehrerschaft die Stimmen, denen die bisher weitgehend auf fakultative Berufspraktika<sup>7</sup> und Beratungen durch das Arbeitsamt beschränkte Berufsorientierung als nicht mehr ausreichend erscheint, zumal der Effekt dieser Maßnahmen nicht unbedingt den erklärten Anspruch erfüllt, denn die Praktika sind nur dann sinnvoll, wenn sie den Schülern tatsächlich einen professionell angeleiteten Einblick in das Berufsleben, Arbeitsabläufe, innerbetriebliche Organisation etc. vermitteln. Wenn Praktikanten aber, was nicht selten vorkommt, mehr oder minder sich selbst überlassen bleiben und zu

unqualifizierten Hilfsarbeiten herangezogen werden, kommt es leicht statt zu einer positiven zu einer negativen Orientierung. Die Informationsangebote des Arbeitsamtes werden zwar von vielen Schülern wahrgenommen. Welche Bedeutung sie aber für die Berufswahl haben, überhaupt haben können, muß offen bleiben. Denn zum einen wird es immer schwieriger, verbindlich zu prognostizieren, wie bestimmte Arbeitsplätze in fünf Jahren aussehen und welche Qualifikationen sie genau erfordern werden, zum anderen dürften die Jugendlichen, wenn sie sich mit Altersgenossen unterhalten, die bereits berufliche Erfahrungen gemacht haben, feststellen, daß bereits heute die Realität mancher Arbeitsplätze nicht mit der Arbeitsplatzbeschreibung übereinstimmt.

Vor diesem Hintergrund verdienen Initiativen wie die beiden nachfolgend geschilderten Aufmerksamkeit, die den eng gesteckten Rahmen bisheriger Berufsorientierung überschreiten. Die erste beschränkte sich auf die Oberstufe eines nordrhein-westfälischen Gymnasiums, wo das – später auch von den Lehrern und der Schulkonferenz mit getragene – Engagement für eine bessere Berufsorientierung von den Schülern ausging. Die zweite war als Modellversuch geplant und zielte auf eine schulformübergreifend zu gestaltende Berufsorientierung in der Sekundarstufe I, die gleichermaßen in den Unterricht aller Schulformen integriert werden sollte.

## II

Im Schulalltag ereignet es sich nur selten, daß Schüler Bildungsinteressen gegenüber ihren Lehrern artikulieren. Noch seltener wird diesen Bedürfnissen nachgekommen. Das hat viele Gründe: Oft scheitert Schülerzentrierung an der Organisationsform der Schule, an den obligatorischen Inhalten der Richtlinien oder an der mangelnden Professionalität der Lehrer, die zwar nach eigenem Selbstverständnis darauf verpflichtet sind, die Bildungsprozesse ihrer Zöglinge zu initiieren bzw. zu fördern, die sich aber häufig nicht vorstellen können, wie das umzusetzen wäre.

Ausgangspunkt der ersten hier darzustellenden Initiative zur Berufsorientierung war der von Schülern in der zwölften Jahrgangsstufe eines Gymnasiums geäußerte Wunsch, sich intensiv mit ihrer eigenen Berufswahl zu beschäftigen. Innerhalb des gesellschaftswissenschaftlichen Unterrichts hatten sie sich mit der Berufswahl als zentraler Aufgabe der Jugendphase befaßt. Sie befragten mit den Mitteln der empirischen Sozialforschung ihre Mitschüler zum Stand ihrer Berufswahl und stellten fest, daß in dieser Hinsicht innerhalb ihrer Stufe große Unsicherheit herrschte. Sie fragten den Lehrer, ob nicht die Schule Maßnahmen zur Unterstützung ihrer Berufswahl koordinieren könne. Der Lehrer bot Unterstützung an, sondierte außerschulische Orientierungshilfen und wählte schließlich eine zweitägige Veranstaltung in einem vom Land unterstützten politisch-wissenschaftlichen Bildungszentrum aus. Dessen Programm zur Berufswahlorientierung stellte er in der Jahrgangsstufe vor. Die aus seiner Sicht sinnvolle Veranstaltung machte er zusätzlich in den anderen Jahrgängen der Oberstufe seiner Schule bekannt und eruierte das Bedürfnis auch dieser Schüler an einer derartigen Maßnahme.

Danach begannen die Probleme. War schon vom bekundeten Bedürfnis der Schüler bis zur Abstimmung über die angebotene Maßnahme ein halbes Jahr vergangen –

sie befanden sich mittlerweile in der Jahrgangsstufe 13 –, so konnte wegen der begrenzten Kapazitäten des Bildungszentrums eine Durchführung der Veranstaltung erst ein weiteres halbes Jahr später zugesichert werden, d.h. wenige Wochen vor dem Abitur. Inzwischen hatte sich die objektive Grundlage des von den Schülern bekundeten Orientierungsbedürfnisses kaum verändert – die meisten hatten noch immer keine Entscheidung für einen zukünftigen Beruf getroffen. Die Schüler schienen die durch die harten Fakten der eigenen Untersuchung und das Nachdenken über den Stand ihrer eigenen Unsicherheit vermittelten eigenen Notlage verdrängt zu haben: So war dann auch das Interesse an der Veranstaltung erlahmt. Die Vorbereitung auf das Abitur – zu welchem beruflichen Zweck es später auch immer dienen sollte – stach den Wunsch nach einem Beistand bei der Berufswahl aus. Zunächst wollte noch ein Drittel, kurz vor dem Termin gar nur noch ein Sechstel der ursprünglich Interessierten teilnehmen. Um das Programm doch noch durchzuführen, wurde es auf die Freizeit verschoben.

Die Hemmnisse bei der Umsetzung des Angebots in den Jahrgangsstufen 11 und 12 waren anderer Art. In Jahrgangsstufenversammlungen beschloß jeweils eine überwältigende Mehrheit, das vorgeschlagene Programm zur Berufswahlorientierung zu nutzen. Weder störte hier die Nähe zum Abitur noch die zeitliche Entfernung der Veranstaltung von einem aus der inhaltlichen Arbeit im Kursverband erwachsenen Bedürfnis. Der sich bekundende Wunsch der Schüler in den Jahrgangsstufen 11 und 12 war die Reaktion auf ein schulisches Angebot.

Wenn Schülern überhaupt Entscheidungsraum zugestanden wird, dann häufig in der Weise, daß sie einen Vorschlag der Schule oder eines Lehrers durch Mehrheitsbeschluß ablehnen oder ihm zustimmen. Im vorliegenden Fall hatten die Schüler eindringlich ihr Interesse geäußert, sich im Rahmen einer Schulveranstaltung mit dem Thema ihrer Berufswahl auseinanderzusetzen. Indem aber aus der Initiative eines Lehrers eine Veranstaltung für die Schule insgesamt wurde und das Angebot in den Kontext eines zu entwickelnden Konzeptes zur Berufswahlorientierung gestellt wurde, fühlten sich nun auch weite Teile des Kollegiums, d.h. auch am Projekt nicht beteiligte bzw. an ihm nicht interessierte Lehrer aufgefordert, über die Willenserklärungen der Schüler zu befinden. Schließlich billigte die Lehrerkonferenz das Programm für die Jahrgangsstufe 12, für die Jahrgangsstufe 11 lehnte sie es ab. Der Fahrt der Unterprimaner wurde nicht zuletzt in der Absicht zugestimmt, zunächst einmal den Sinn der Veranstaltung und d.h. vor allem ihre Wirkung auf die Schüler zu evaluieren. Mit Hilfe eines Fragebogens sollte geprüft werden, ob die Veranstaltung an der Schule für alle Oberstufenschüler zu etablieren, inwiefern möglicherweise ein modifiziertes Gegenkonzept zu entwerfen oder ob sie gänzlich zu streichen sei. Mit dem Fragebogen wurde erhoben, wieweit die Berufswahlentscheidung der Schüler vor der Veranstaltung fortgeschritten war, was diesen Prozeß aus der Sicht der Schüler wesentlich beeinflußt hatte und inwieweit die Veranstaltung und ihre einzelnen Programmpunkte dem Entscheidungsprozeß neue Anregungen gaben.

Daß das mit gleicher Vehemenz offenbarte Interesse der Jahrgangsstufe 11 (zunächst) kein Gehör fand, mag dem pädagogischen Verantwortungsgefühl des Lehrerkollegiums zuzuschreiben sein. Dieses wollte möglicherweise das Angebot eines »Bildungsträgers« nicht blind adaptieren, sondern es zunächst einmal ausprobieren

und dann distanziert beurteilen. Es können aber auch prinzipielle Vorbehalte gegen die berufsspezifischen Inhalte in der gymnasialen Oberstufe die Zurückweisung des Schülerwillens der Jahrgangsstufe 11 erklären. Die gründliche Überprüfung der einzelnen Veranstaltung eröffnet für manche Lehrer die Möglichkeit, im Falle ausreichender Kritikpunkte berufliche Inhalte gänzlich aus der Oberstufe zu verbannen. In der Aussprache über den Vorschlag äußerten manche Kollegen zwar unverhohlen ihre Skepsis, ob so etwas zum Gymnasium passe, aber daraus erwuchs keine vollständige Abwehr. Zu stark waren die Argumente der Befürworter des Projekts, man müsse auf das entstandene Problem der Schüler pädagogisch angemessen reagieren.

Diese Sicht der Dinge teilt auch der oberste Dienstherr. Als hätte der Kultusminister von der Auseinandersetzung in der Schule gehört, gab er den eingangs genannten Erlaß heraus, in dem alle Schulen dazu aufgefordert werden, ein eigenes Konzept zur Studien- und Berufswahlorientierung in der Sekundarstufe II zu entwickeln. Das Konzept soll verschiedene »Elemente zur Studien- und Berufsberatung verknüpfen«. Damit wird vom Ministerium keine einschneidende Reform verfügt. Vielmehr soll sich die Reform auf eine Fülle von (im Erlaß exemplarisch aufgelisteten) Aktivitäten an den Gymnasien stützen, die in der Berufswahl ihrer Schüler ein Problem entdeckt haben. Vor diesem Hintergrund scheint die bildungstheoretisch bis heute verpönte Utilität doch noch Einzug in die pädagogische Praxis der gymnasialen Oberstufe zu halten, scheinen gar die Verfechter eines »reinen«, »klassischen« Bildungsbegriffs, dessen Emphase sich erst im Gegensatz zur Bildung im Medium beruflicher Inhalte erklärt, in die Minderheit zu geraten.

In den Kanon der gymnasialen Oberstufe werden berufliche Inhalte deswegen aber noch lange nicht aufgenommen. Die Lehrer (nicht nur im vorliegenden Fall) delegieren die Orientierung über die Arbeitswelt nach außen: An Betriebe, die Gymnasiasten als Kurzzeitpraktikanten aufnehmen, oder an Bildungsträger, die wie im vorliegenden Fall Seminare anbieten. Das mag zum einen darin begründet sein, daß die Lehrer bestenfalls Spezialisten für das Bildungswesen sind, nicht *specimens of real life* und damit auch keine Fachleute zumindest eines außerschulischen Berufsfeldes.<sup>8</sup> Zum anderen ist der Konflikt zwischen pädagogisch geforderter Unterstützung bei der Entwicklungsaufgabe Berufswahl und der von den Lehrern zugleich verlangten Bewertung schulischer Lern- und Entwicklungsfortschritte offensichtlich.<sup>9</sup> Die Delegation der Berufsorientierung an außerschulische Bildungseinrichtungen ist deswegen eher umgekehrt als ein Indiz für das Festhalten am tradierten Bildungsbegriff des allgemeinbildenden Schulwesens, insbesondere des Gymnasiums zu verstehen. Schule und Kultusbürokratie reagieren auf die quantitativ veränderte Wahl der Bildungsgänge und die neue Arbeitsmarktsituation, ohne daß dies zu einer Veränderung des Bildungsbegriffs führte. Es bleibt letztlich bei der Distanz zu einer neuen pädagogischen Funktionsbestimmung des Gymnasiums und damit bei der traditionellen Bildungsvorstellung, die weder mit beruflicher Propädeutik noch mit der Beurteilung altersspezifischer Entwicklungsaufgaben kompatibel ist.

Im besuchten Bildungszentrum selbst verhielt man sich ganz direkt zu den dargestellten Problemen in der Schule. Die das Seminar veranstaltenden Pädagogen schlossen die begleitenden Lehrer von der Veranstaltung aus, um zu verdeutlichen, daß hier die institutionalisierten Zwänge (u.a. die Notengebung) keine Rolle spielen

sollten. Die Schüler mit ihrer individuell zu bewältigenden Entwicklungsaufgabe der Berufswahl sollten in den Vordergrund gerückt werden. Das angebotene Programm umfaßte in eineinhalb Tagen drei Phasen, die jeweils etwa drei Stunden dauerten. Es basierte auf neueren Ergebnissen der Berufswahlforschung, wie sie in »Studien- und Berufswahlvorbereitung am Gymnasium« dargestellt werden: Im Laufe seines Entwicklungsprozesses bewegt der Heranwachsende sich innerhalb eines äußeren Rahmens von Reifungsprozessen und Lernerfahrungen zwischen Selbst- und Fremdkonzept und gelangt über die Erwägung von Handlungsalternativen zu Entscheidungskriterien, Handlungspräferenzen und Handlungsabsichten, deren (Nicht-)Ausführung wiederum eine neue Lernerfahrung darstellt. Um die richtige oder doch zumindest eine gut begründete Berufswahl zu treffen, versuchten die Veranstalter diesen Prozeß der Berufswahl bewußtzumachen. In der ersten Phase des Programms sollten die Schüler sich dazu ihres augenblicklichen Selbstkonzeptes vergewissern. Sie sollten beispielsweise mit einer Phantasiereise ihre eigene – auch berufliche – Zukunft antizipieren und über ihre eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten nachdenken. Zu diesen Fähigkeiten und Fertigkeiten sollten sie mögliche Berufsfelder assoziieren und überlegen, inwiefern diese Berufe oder Berufsfelder für sie in Frage kämen. Dies sollten sie mit ihren Mitschülern diskutieren, die dazu eine eigene Einschätzung über den zukünftigen Beruf der anderen abgaben. In der zweiten Phase des Programms hatten die Schüler Gelegenheit, sich mit einzelnen Berufsfeldvertretern und Vertretern von Fachhochschule und Universität auseinanderzusetzen. Sie sollten sich informieren und damit ihr Nachdenken über das eigene Selbstkonzept, über eigene Möglichkeiten und Bedürfnisse mit Möglichkeiten und Grenzen der Berufswelt konfrontieren. In einer dritten Phase, die der eigentlichen Orientierung über die Berufswahl nicht mehr zuzurechnen war, absolvierten die Schüler einen schriftlichen Einstellungstest und simulierten – zunächst mit den Gruppenleitern, dann in Partnerarbeit – Vorstellungsgespräche.

Damit wurde dem beschriebenen Berufswahlprozeß zwar komplett entsprochen, ohne aber dem Faktor Zeit Rechnung zu tragen. Was gegebenenfalls Jahre beansprucht, war hier auf neun Stunden reduziert. Den Pädagogen vor Ort dürfte klar sein, daß der Berufswahlprozeß in eineinhalb Tagen nicht angeregt, durchlaufen und zugleich abgeschlossen werden kann. Einer Vielzahl der Schüler hingegen war nicht deutlich, daß in einem solchen Seminar wesentliche Schritte der eigenen Berufswahl nicht quasi *für sie* gegangen werden können und warum die einzelnen Phasen (im Augenblick ihres Durchlaufens) nicht hilfreich waren. So verwundert es nicht, daß die Veranstaltung allein bei denjenigen Schülern volle Akzeptanz fand, die innerhalb ihres Entscheidungsprozesses bereits eine feste Perspektive verfolgten. Sie kannten die erste Phase schon aus eigener Erfahrung und fühlten sich durch sie noch einmal in ihrer Handlungsabsicht bestätigt oder produktiv in Frage gestellt. Sie wußten in der zweiten Phase die richtigen Informationen auszuwählen und mit konkreten Fragen für sich zu nutzen. Die dritte Phase war ihnen als Hilfe zu absehbaren eigenen Bewerbungsverfahren willkommen. Vielen der eigentlichen Adressaten der Veranstaltung aber, nämlich den noch wesentlich ob ihrer Berufswahl desorientierten Schülern, wurde der Zweck der vor allem an sie gerichteten ersten Phase kaum oder erst im Laufe des Seminars transparent. Bei der Befragung der Experten stellten sie



etwa fest, daß sie gar nicht wußten, welche Informationen sie einholen sollten, und daß sie sich dafür erst einmal Klarheit über ihr Können und Wollen verschaffen mußten. Transparenz über die Funktion der in den beiden ersten Veranstaltungsphasen angedeuteten Strategien beim individuellen Berufsfindungsprozeß hätten den Wert der Veranstaltung für alle Schüler deutlich erhöht. – Besonders bemerkenswert war dann freilich der Enthusiasmus, mit dem die Schüler den Einstellungstest und das Vorstellungsgespräch beurteilten. Diese von allen mit Ernsthaftigkeit durchgeführten Elemente gängiger Bewerbungsverfahren in der Wirtschaft verlangten von den Schülern die größte Konzentration und genaueste Einhaltung der erteilten Anweisungen, Aufgaben und Aufforderungen. Trotz der Offensichtlichkeit des Spiels offenbarte sich den Schülern in ihm aber anscheinend die tatsächliche Autorität, der sie in der nachschulischen Wirklichkeit in Form von Personalchefs zu begegnen fürchten. Auch hatte dieser Abschnitt der Veranstaltung anscheinend die größte Nähe zu gängigem schulischen Lernen: Aus der Sicht der Schüler sinnlos zusammengestellte Inhalte mußten um des feststellbaren Lernerfolgs willen bewältigt werden. Während die Schüler in der lockeren Atmosphäre der ersten beiden Phasen zum Teil nicht wußten, ob sie überhaupt etwas gelernt hatten, schien die positive Bewertung der dritten Phase mit der Menge des Geleisteten zu korrelieren – so die Bekundungen der Schüler. D.h. diese jegliche lerntheoretische Erkenntnis ignorierende Einschätzung wird den Schülern in den Schulen und vielleicht auch von den Eltern noch immer vermittelt.

Kritische Distanz zu den Einstellungstests und Vorstellungsgesprächen ließen die Pädagogen des Bildungshauses ebenso vermissen wie zu den ökonomischen Problemen der Gesellschaft. Die angekündigte »Erörterung globaler Trends sowie die Auseinandersetzung mit der Frage, welche Einstellungen und Werte im Zeitalter der Wertepluralität in der Arbeitswelt maßgeblich sind«, sparten sie aus. Auch die im Rahmen der ersten Phase geplante Erörterung möglicher Hindernisse bei der Verwirklichung eines vorgestellten Traumjobs fand nicht statt. Man wolle die Schüler nicht mit der Realität frustrieren. Hatten die Lehrer die Aufgabe beruflicher Orientierung nach außen delegiert, so zielten die Veranstalter weitgehend auf das Innere der Schüler. Somit reagierten beide gleichermaßen verantwortlich verantwortungslos. Während sich die Lehrer für die Förderung der Arbeit an der individuellen Entwicklungsaufgabe unzuständig fühlten und sie sich auf Berufs- und Arbeitswelt nur einzulassen vermochten, als ginge es dabei nicht um eine Entwicklungsaufgabe, taten die Pädagogen des Bildungshauses so, als ließe sich die Orientierung der Schüler allein psychologisch durch Selbsterfahrung leisten, also ohne Konfrontation mit der Berufsrealität, wie sie für die Schüler relevant werden wird.

Am Ende befürwortete – trotz aller Kritik – die große Mehrheit der Schüler die Etablierung der Veranstaltung an ihrer Schule, wozu sicherlich die *außerplanmäßige* Geselligkeit während der eineinhalb Tage beigetragen hat. Der Lehrerrat hat sich zu einer weiteren Zusammenarbeit mit dem Bildungshaus entschieden, allerdings soll gemeinsam an einer Modifikation des Programms gearbeitet werden. Man ist bemüht, eine Gesamtkonzeption zur Berufsorientierung für die eigenen Schüler zu entwickeln. Das mittlerweile vergleichbare Veranstaltungen anbietende Arbeitsamt am Schulort wird aufgrund seiner eigenen ersten Erfahrungen dabei Hilfe leisten

können. Der ministerielle Erlaß enthält eine weiche Nötigung, mit der Planung weiterer Aktivitäten fortzufahren. Der durch die Veranstaltung ins Wasser geworfene Stein hat Wellen geschlagen. Forciert wird das Bemühen, weil die Schulen in Konkurrenz zueinander Maßnahmen zur Berufswahlorientierung anbieten.<sup>10</sup> Suggestiert wird, daß die eigene Schule die Schüler besser auf den Arbeitsmarkt vorbereite als dies vergleichbaren Schulen gelinge. Damit versuchen die Vertreter der einzelnen Schulen für die ihrige zu werben, um möglichst viele Schüler zu gewinnen. Sollte sich die Studien- und Berufswahlvorbereitung, wie vom Kultusministerium des Landes beabsichtigt, in allen Gymnasien etablieren, entfällt diese Konkurrenz. Zynisch könnte man dann davon sprechen, daß alle sich wieder chancengleich den schlechten Arbeitsmarktbedingungen stellen müssen.

### III

Die zweite, als Modellversuch geplante Initiative ging von den beiden Schulträgern einer mittelgroßen nordrhein-westfälischen Stadt bzw. des dazugehörigen Kreises aus, die zwei Bildungsplaner damit beauftragten, gemeinsam mit den allgemeinbildenden und den berufsbildenden Schulen vor Ort die Möglichkeiten einer kooperativ gestalteten Berufsorientierung zu prüfen und auf dieser Basis ein Konzept für eine schulformübergreifende Berufsorientierung zu entwickeln. Zur Auflage wurde lediglich gemacht, daß das Modell sich im Rahmen der bestehenden Schulstruktur bewegen müsse, also keinesfalls die Identität einer der beteiligten Schulformen antasten dürfe. Da die Schulen im Vorfeld noch nicht in die Planungen einbezogen worden waren, wurden zunächst Vorgespräche mit ihnen geführt, um ihr Interesse an dem Projekt zu erkunden.

Die drei beruflichen Schulen – eine gewerblich-technische, eine kaufmännische und eine allgemeingewerblich-hauswirtschaftliche – zeigten, obwohl das Vorhaben nicht in ihren unmittelbaren Zuständigkeitsbereich fiel, das größte Interesse, klagten sie doch unabhängig voneinander unisono über die in jeder Hinsicht unzureichende Vorbereitung der Sekundarstufe I-Schüler auf die berufliche Ausbildung. Dies habe unter anderem dazu geführt, daß in theoretisch anspruchsvolleren Bildungsgängen manchmal nur ein Drittel der Auszubildenden es bis zur Abschlußprüfung schaffte oder daß andere, vor allem berufsvorbereitende Bildungsgänge von orientierungslosen Schülern überlaufen würden, die dort Warteschleifen ohne konkrete Berufsperspektiven zögen. Eine intensivierte Berufswahlorientierung wurde daher von allen beruflichen Schulen als sinnvoll und dringend notwendig angesehen, zumal sich bis dahin die allgemeinbildenden Schulen in dieser Frage wenig kooperationsbereit gezeigt hatten.

Die Haltung der allgemeinbildenden Schulen war weniger einhellig, insgesamt aber auch weit eher zustimmend als ablehnend. Die Realschule begegnete dem Vorhaben mit distanzierterem Interesse, was in erster Linie darauf zurückzuführen ist, daß sie schon vorher in Eigeninitiative ein weit über die curricularen Vorgaben hinausgehendes Berufsorientierungskonzept entwickelt hatte, das von ihrem Leiter als sehr erfolgreich bezeichnet wurde. Auch die beiden Gesamtschulen boten im Rahmen der Arbeitslehre verschiedenartige Unterrichtsveranstaltungen zur Berufsorientierung an,

waren aber bereit, diese weiter zu intensivieren, um ihren Schülern, von denen knapp 60% nach der 10. Klasse in eine berufliche Ausbildung übergangen, eine bessere Vorbereitung darauf zu bieten. Zur Mitarbeit bereit war auch eines der drei Gymnasien, dessen Leiter sich bereits seit langer Zeit für einen generell stärkeren Berufsbezug dieser Schulform ausgesprochen hatte.

Dieses insgesamt positive Meinungsbild wurde von allen Beteiligten, den Schulen wie den beiden Schulträgern, als eine gute Grundlage für weitere Schritte angesehen, und so wurde eine Kommission gebildet, an der neben den beiden Projektplanern die Schulleiter und jeweils 2–3 Lehrer pro Schule teilnahmen und die die Aufgabe hatte, die Planungen so weit voranzutreiben, daß eine baldige Umsetzung ins Auge gefaßt werden konnte. Verhandlungsgrundlage war ein dreiteiliges Modell, dessen Kern einführende Kurse in sechs für diesen didaktischen Zweck definierte Berufsfelder bildeten. Ergänzt werden sollten sie durch in die Curricula der allgemeinbildenden Fächer integrierte Unterrichtseinheiten zu allgemeinen Aspekten von Arbeit und Beruf sowie durch Praktika bzw. Erkundungen, die direkt an die berufsfeldeinführenden Kurse anknüpfen sollten.

Die Berufsfeldeinführungen sollten während der Jahrgangsstufen 9 und 10 in jeweils zweistündigen Kursen über ein Halbjahr hinweg stattfinden und in unterschiedlichen Zusammenstellungen an den Schulen angeboten werden, so daß die Schüler die jeweiligen Viererkombinationen ihren Neigungen und Interessen entsprechend hätten wählen können. Der dafür notwendige Mehrbedarf an Lehrern hätte durch zusätzliche Mittel gedeckt werden können, die über einen geplanten BLK-Antrag gesichert werden sollten. Die allgemeinen Aspekte von Arbeit und Beruf sollten ebenfalls über vier Halbjahre verteilt in je sechswöchigen Unterrichtseinheiten im Rahmen der Gesellschaftskunde-Fächer (Geschichte, Erdkunde, Politik) behandelt werden und solchen Themen gewidmet sein wie dem Verhältnis von Beruf und indi-

vidueller Lebensplanung, dem Zusammenhang zwischen beruflicher Arbeit und Sozialisation, der gesamtgesellschaftlichen Arbeitsteilung oder der Verbindung von beruflicher Arbeit und gesellschaftlicher Verantwortung.

Das Modell wurde von den beiden Projektplanern in den Grundzügen entwickelt und sodann in der Kommission mit den Schulen abgestimmt. Die Endversion schließlich war als Grundlage für einen BLK-Antrag gedacht. Zu Beginn der Kommissionsarbeit demonstrierten fast alle Beteiligten ihre Bereitschaft, das Projekt voranzutreiben, die Gesamtschulen drängten sogar auf ein zügiges Vorgehen und eine rasche Einigung. Die beruflichen Schulen erklärten sich grundsätzlich bereit und in der Lage, die berufsfeldeinführenden Kurse ihren Spezialisierungen entsprechend anzubieten. Da es ohne die Bereitstellung zusätzlicher Mittel weder personell noch organisatorisch möglich war, das Projekt in vollem Umfang zu realisieren, wurde bis zur Genehmigung eines BLK-Projekts eine Zwischenlösung entwickelt, die von den Schulen unmittelbar umsetzbar war, ohne die zentralen Ziele des Modells preiszugeben. Dabei ergab sich im Endeffekt eine durchschnittliche Mehrbelastung von sechs Wochenstunden pro Schule und Schuljahr. Inhaltlich wurden gegen das Konzept keine gravierenden Einwände erhoben.

Sieht man von dem nicht zu erschütternden Zweifel des Leiters einer der beruflichen Schulen ab, daß das Projekt von der Schulaufsicht genehmigt würde, so bestanden nach Ende der ersten Sitzungsperiode keine prinzipiellen Bedenken mehr gegen den Nutzen und die Umsetzbarkeit des Kooperationsmodells. Grundsätzlich offen war nur noch die von den Schulen je einzeln zu klärende Frage, inwieweit die Kollegien hinter dem Projekt standen und welche Kollegen darin einbezogen werden sollten. In der zweimonatigen Sitzungspause wurden die Stellungnahmen des Kultusministeriums sowie der regionalen IHK und Handwerkskammer eingeholt, die gleichfalls einhellig positiv ausfielen. Das KM sagte die Unterstützung eines BLK-Antrages zu und erklärte sich bereit, für die Übergangszeit durch Umwidmung personelle Ressourcen zur Verfügung zu stellen, sofern der Stellenpool dies zuließe.

Trotz dieser ermutigenden Impulse begannen sich in der zweiten Sitzungsperiode überwunden geglaubte Widerstände gegen das Projekt aufzubauen, wofür zunächst zum Teil negative Voten aus den Kollegien verantwortlich waren. Von den Berufsschulkollegien sagten nur zwei ihre Mitarbeit zu, und bei den allgemeinbildenden Schulen erklärten sich lediglich die Kollegien der Gesamtschulen prinzipiell kooperationsbereit. Die Realschullehrer zogen es vor, ihr eigenes Konzept weiter im Alleingang zu verfolgen, und die Lehrer des Gymnasiums konnten augenscheinlich ebenfalls nicht in das Projekt verwickelt werden, da, so die Erklärungen des Direktors, das Vorhaben nicht mit der bestehenden Stundentafel in Einklang zu bringen und außerdem das Kollegium schlicht überaltert und dementsprechend reformmüde sei. Auf den Hinweis, das KM habe die Möglichkeit der Bildung von Äquivalenten zwischen allgemeinbildenden und berufsbildenden Inhalten und damit der Anbindung berufsfeldeinführender Kurse an das herkömmliche Gymnasialcurriculum ausdrücklich eingeräumt, antwortete der Direktor, daß in diesem Fall das KM zunächst eine politische Grundsatzentscheidung zugunsten der Berufsorientierung im Gymnasium fällen und dann eine entsprechende inhaltliche Umgewichtung der Richtlinien vornehmen solle.

Über diese Ablehnungsgründe hinaus und im Widerspruch zu ihren früheren Aussagen erschien Vertretern des Gymnasiums und der beruflichen Schulen nun plötzlich die Zeit der Warteschleifen als eine durchaus sinnvolle Periode, die die Jugendlichen für ihren Reifeprozess bräuchten und auch nutzten. Das frühere pädagogische Argument, das Gymnasium müsse sich verstärkt auch um die Schüler kümmern, die keine Studienambitionen hätten, wurde damit durch das zweite, nicht minder pädagogische aufgehoben und dieses zur Rechtfertigung eines letztlich durch die Schulstruktur und das traditionelle Bildungsverständnis des Gymnasiums selbst produzierten Sachverhalts angeführt. Als letzten Grund für seine Ablehnung nannte der Direktor des Gymnasiums schließlich den befürchteten Einspruch der Eltern, die einen solchen Vorstoß als Niveauverlust hätten deuten können, was mittelfristig einen Rückgang der Anmeldezahlen nach sich gezogen hätte. Diese Bedenken verwundern insofern, als die erst 1968 gegründete Schule das der Bildungsreform noch am meisten verpflichtete Gymnasium der Stadt ist und man demzufolge davon ausgehen kann, daß auch die Eltern Reformen gegenüber eher aufgeschlossen gewesen sein dürften. Darüber hinaus ergab sich aus einer einige Zeit zuvor durchgeführten Umfrage, daß über 60% der dort ansässigen Eltern eine stärkere Berücksichtigung beruflicher Inhalte an den allgemeinbildenden Schulen nachdrücklich befürworteten. Zumindest statistisch und politisch erscheint also die Befürchtung, ausgerechnet die Elternschaft des Reformgymnasiums würde gegen mehr Berufsorientierung protestieren, wenig plausibel. Sie ermöglichte es aber, rhetorisch an der Notwendigkeit von Veränderungen festzuhalten und zugleich den Fortbestand des Status quo mit dem Verweis auf Zwänge von außen zu rechtfertigen.

Auch von den Vertretern der anderen Schulen wurden nun zum Teil unerwartete Bedenken laut. Hatten die beruflichen Schulen – wie von der Sache her eigentlich auch nicht anders zu erwarten – zu Beginn der Kommissionsarbeit ihre Fähigkeit und Bereitschaft betont, berufsfeldeinführenden Unterricht zu erteilen, so bezweifelten sie nun plötzlich, ob ihre ausschließlich in der Sekundarstufe II arbeitenden Lehrer didaktisch-methodisch überhaupt geeignet seien, jüngere Schüler in der Sekundarstufe I zu unterrichten – ein merkwürdiges Argument, wenn man bedenkt, daß zumindest ein Teil der Berufsschullehrer für beide Schulstufen ausgebildet ist und daß kein Lehrer an Langformschulen auf die Idee käme – bzw. überhaupt dazu berechtigt wäre –, Unterricht in der Sekundarstufe I mit dem Hinweis darauf zu verweigern, er sei zu sehr an den Unterricht in der Oberstufe gewöhnt und könne daher nicht mit jüngeren Kindern umgehen. Verwunderlich ist die plötzliche Bescheidenheit der beruflichen Schulen auch insofern, als noch in den sechziger Jahren Schüler dieses nun als zu gering erachteten Alters die Berufsschulen besuchten, da die Schulpflicht damals nur bis zur 8. Klasse ging und die Haupt- bzw. Volksschulen mit dieser Klasse endeten. Haben sich innerhalb von 30 Jahren die entwicklungspsychologischen Gegebenheiten so stark verändert, daß die Sekundarstufe II-Lehrer nun meinen, nicht mehr mit dieser Altersgruppe umgehen zu können?

Das zweite Gegenargument der beruflichen Schulen kam nicht minder überraschend. Hatte das im Stundenvolumen stark reduzierte Einstiegsmodell die personellen Möglichkeiten der beruflichen Schulen in der ersten Sitzungsphase nicht überfordert, so wurden nun unerwartet große personelle Engpässe ins Feld geführt, die es

aus der Sicht der Schulen nicht mehr möglich machten, berufsfeldeinführende Kurse ohne Beeinträchtigung des regulären Berufsschulunterrichts anzubieten, der aber als *eigentlicher Bildungsauftrag absolute Priorität* habe. Bemerkenswert ist hierbei weniger die Aufkündigung von bereits getroffenen Vereinbarungen als vielmehr die Befürchtung, durch eine Umwidmung von sechs Unterrichtsstunden könnte der *eigentliche Bildungsauftrag* gefährdet werden, ein Bildungsauftrag, der faktisch unter anderem darin wahrgenommen wurde, Warteschleifenzieher ohne konkrete Berufsperspektiven zu versorgen oder anspruchsvolle Bildungsgänge anzubieten, die nur von einem Drittel der Schüler erfolgreich absolviert werden. Wird selbst die Verwaltung von Mißständen dem Bildungsauftrag zugerechnet, so ließe sich mit weit besseren Argumenten – nicht zuletzt dem wohlverstandenen Eigeninteresse der beruflichen Schulen an einer angemessen vorbereiteten Schülerschaft – die Berufsorientierung als ein zentraler Teil des Bildungsauftrags der beruflichen Schulen ansehen. Die Berufsschullehrer begründeten somit ihren Rückzug, indem sie zum einen auf ihre didaktischen Kompetenzen und deren Grenzen verwiesen und zum anderen objektive oder zumindest als solche deklarierte Hindernisse anführten, um zu untermauern, daß ihnen unabhängig von eigenen Optionen die Hände gebunden seien.

Die Gesamtschulen verhielten sich in merkwürdiger Weise komplementär zu den beruflichen Schulen. Während diese ihren Charakter als Sek II-Schulen und die daraus resultierenden Eigenheiten ihrer didaktischen Methoden als Einwand geltend machten, betonten die Gesamtschulen das für ihr Profil typische Überschreiten des üblichen Unterrichtsbetriebs, das in einem spezifischen Betreuungskonzept seinen Ausdruck fände. Ihr pädagogisches Ethos beschränke sich gerade nicht auf die Vermittlung von Wissen, sondern umfasse auch eine erzieherische Verantwortung für die Schüler, die zum Teil »noch halbe Kinder« seien und die sie daher keinesfalls »vor den Pforten der beruflichen Schulen« abgeben wollten. So waren die Gesamtschulen nur zu einer eng begrenzten Kooperation mit den beruflichen Schulen bereit, bei der sie das pädagogische Heft in der Hand behielten.

Bei allem Respekt, der dem pädagogischen Verantwortungsgefühl zu zollen ist, erscheint es einem Außenstehenden nicht ohne weiteres nachvollziehbar, warum das Betreuungskonzept der Gesamtschulen bereits dadurch hätte gefährdet sein sollen, daß ihre Schüler von den 32 Stunden wöchentlichen Unterrichts maximal 2 Stunden in einer beruflichen Schule – überdies in Begleitung einer ihrer Lehrer – verbringen. Wurden die Schüler als so labil eingeschätzt, daß der Einfluß eines Lehrers, der sie an das berufliche Realitätsprinzip heranführt, ihnen nicht zugemutet werden konnte? Was aber würde dann aus den rund 60% Schülern, die nach der Sekundarstufe I, also nur ein Schuljahr später, von der Gesamtschule auf eine berufliche Schule wechseln? Bezogen auf diese Tatsachen deuten die Sorgen der Gesamtschulen weniger auf eine realistische Einschätzung der Schülersituation als vielmehr auf eine Projektion der Lehrer hin, die – ähnlich wie die Argumentation der Vertreter der beruflichen Schulen – wiederum auf die Schulstruktur zurückzuführen ist<sup>1)</sup>, in diesem Fall die spezifische Interpretation des Erziehungsauftrags, mit der sich die Gesamtschulen von den anderen Schulen abzugrenzen versuchen. Unter dem Aspekt der schulformübergreifenden Zusammenarbeit war diese mit ausgesprochen pädagogischen Argumenten geführte Diskussion insofern lehrreich, als sich die Gesamtschulen und die beruf-

lichen Schulen gerade in ihrer Betonung der Differenzen perfekt ergänzten, denn sie lieferten sich gegenseitig die Gründe dafür, daß eine Kooperation auf Unterrichtsebene kaum zu verantworten sei.

#### IV

Der Verlauf des gerade geschilderten Projekts weist vordergründig eine bemerkenswerte Parallele mit der »großen« Bildungsreform auf, zerfiel doch auch dort der anfangs erstaunlich breite bildungspolitische Konsens in dem Moment, als es darum ging, aus den Planungen praktische, auf die Veränderung der Schulstruktur zielende Konsequenzen zu ziehen. Der Vergleich ist jedoch nur bedingt legitim, da dieses Projekt zum einen den Rahmen des bestehenden Systems nicht sprengte und da zum anderen mit ihm das vermieden werden sollte, was in den siebziger Jahren von den Schulen als Zumutung empfunden wurde und sich damit als großes Hindernis für die Durchsetzung der Reform erwies, nämlich die Dekretierung von Innovationen durch die oberste Kultusbehörde. Im Gegensatz dazu ging diese Initiative »von unten« aus, war zunächst auf die spezifischen Bedingungen dieses Standortes zugeschnitten und wurde auch von allen Schulen als sinnvoll angesehen. Woran also lag es, daß selbst dieses, vom Umfang und Aufwand her bescheidene und sogar an die erklärten Bedürfnisse der »Basis« anknüpfende Projekt nicht in die Tat umgesetzt werden konnte? Die Frage nach den Ursachen dieser Zurückhaltung, Unentschlossenheit oder Furcht läßt sich vielleicht am ehesten beantworten, wenn man die wichtigsten von den Schulen verwendeten Argumentationsmuster, nämlich das Betonen der pädagogischen Verantwortung, den Verweis auf die »hohe Ebene«, die die Fragen eigentlich zu klären habe, sowie den Rückzug auf schulspezifische Eigenheiten auf ihre Grundlagen zurückführt: den institutionellen Charakter der Schule und das daraus abgeleitete Professionalitätsverständnis.

Einem nicht in schulisches Handeln und seine institutionellen Bedingungen involvierten Betrachter muß das Verhalten der Schulen befremdlich erscheinen, wurde doch von den Lehrern nicht mehr erwartet als das, was inzwischen zu gängigen Anforderungen selbst an weniger qualifizierte Berufe zählt, nämlich Kooperationsfähigkeit, die Bereitschaft, sich in Neues einzuarbeiten und die Fähigkeit, auch ohne klare Handlungsanweisungen »von oben« selbständig neue Aufgaben zu bewältigen. Daß die an der Projektplanung beteiligten Lehrer diesen Anforderungen auswichen, hängt, wie ihre Argumente zeigen, in erster Linie mit der jeweils von ihnen vertretenen Schulform zusammen.

Es gehört zur Ausbildung eines Berufsschul- wie jedes anderen Lehrers, daß er lernt, die zu vermittelnden Inhalte didaktisch so aufzubereiten, daß den Schülern der Zugang dazu erleichtert wird. So gesehen dürfte es keinen wesentlichen Unterschied machen, ob Anfängern einer beruflichen Ausbildung in der Jahrgangsstufe 11 oder Schülern der vorangehenden Jahrgangsstufe in allgemeinbildenden Schulen eine Einführung in berufliche Anforderungen vermittelt wird, zumal wenn man bedenkt, daß die Berufsschullehrer in den von ihren Institutionen u.a. versorgten BGJ-Klassen didaktisch wie inhaltlich genau das zu tun genötigt sind, was in den allgemeinbildenden Schulen von ihnen erwartet wurde. Die Berufsschullehrer zeigten also in dieser

Hinsicht ein sehr enges Berufsverständnis, dessen Eingeschränktheit mit der Schulform und den aus ihr sich ergebenden Routinen begründet wurde.

Die ablehnende Haltung des Gymnasialkollegiums läßt sich zunächst mit dem Offenbarungseid des Schulleiters erklären, der auf die hinreichend bekannte und beklagte Überalterung und die damit einhergehende Reformmüdigkeit des Kollegiums hinwies. Er beließ es jedoch nicht bei dieser Erklärung, sondern fügte ihr weitere Argumente hinzu, die wiederum im Endeffekt auf die Abwehr von Veränderungen im traditionellen Selbstverständnis dieser Schulform hinausliefen. Allerdings wurde dieses Selbstverständnis nicht offensiv abgrenzend bewahrt, sondern mit dem Verweis auf Identitätszuschreibungen von außen, nämlich den geltenden Richtlinien und der angeblich konservativen Grundeinstellung der Elternschaft. Die Verantwortung für die Ablehnung des Projekts wurde damit von der Lehrerschaft auf objektive externe Zwänge verschoben.

Auch die essentiell zum Ethos dieses Berufs zählende pädagogische Verantwortung wurde unter schulformspezifischem Blickwinkel interpretiert. Alle Beteiligten, selbst der von Anfang an skeptische Leiter einer der beruflichen Schulen, betonten, primär das Wohl der Schüler im Auge zu haben, zu dem nach ebenfalls einhelliger Auffassung auch eine intensivere Berufsorientierung zählte. Die kooperative Umsetzung dieser durchaus als gemeinsame begriffenen Aufgabe wurde jedoch mit implizitem oder explizitem Verweis auf die Spezifika der jeweiligen Schulform zurückgewiesen. Zwar empfand der Direktor des Gymnasiums das unzureichende Angebot dieser Schulform für beruflich-praktisch orientierte Schüler als Herausforderung an seine pädagogische Verantwortung, als es aber um die Einlösung dieser Verantwortung ging, bereitete es ihm weder logische noch sachliche Probleme, mit der gleichen Überzeugtheit eine gegenteilige Position zu vertreten, nämlich Warteschleifen als pädagogisch sinnvoll zu rechtfertigen. So betrachtet war es dann durchaus zu verantworten, daß das Gymnasium sich weiter als studienvorbereitende Schulform verstand. Augenscheinlich waren seine Absolventen zwar reif genug, ein Studium aufzunehmen, nicht aber reif genug, sich auf das Berufsleben hin zu orientieren.

Mangelnde Reife der Schüler war auch für die Gesamtschullehrer das wesentliche Argument dafür, ihre »halben Kinder« weiter den spezifischen pädagogischen Konzepten der Schule entsprechend zu betreuen und nicht zu früh den beruflichen Schulen auszuliefern. Wie aber steht es wirklich mit der pädagogischen Verantwortung, wenn die Schüler, sei es der Sekundarstufe I oder gar der Sekundarstufe II, unabhängig von ihren im einzelnen wohl sehr unterschiedlichen Reifegraden pauschal für so unselbständig erklärt werden, daß sie von der unabweislichen Auseinandersetzung mit der Frage der Berufsfindung ferngehalten werden? Die Vermutung ist nicht von der Hand zu weisen, daß es hier eher um die Legitimation des Lehrerhandelns und wiederum die Wahrung schulischer Identitäten ging, als um die pädagogische Zuwendung den Schülern gegenüber, die deren Mündigkeit verpflichtet gewesen wäre.

Nimmt man schließlich noch die Erklärung der Realschullehrer hinzu, sie wollten lieber in eigener Regie ihr bereits bewährtes Berufsorientierungsprogramm weiterverfolgen, so erscheint die Schlußfolgerung, daß es den Lehrern im Kern um die



Sicherung institutioneller Identitäten und damit um die Abgrenzung gegen andere Schulformen ging, als ausreichend begründet. Was letztlich abgewehrt wurde, waren nicht die inhaltlichen Ziele des Projekts, das sowohl von seinen Zielsetzungen als auch von seiner geplanten Gestalt her allgemeinen Zuspruch fand, sondern die daraus sich ergebende strukturelle Konsequenz der schulformübergreifenden Kooperation. Diese wurde, obwohl sie weder am gegliederten Schulsystem noch an der schulischen Trennung von beruflicher und allgemeiner Bildung rüttelte, als Bedrohung der institutionellen Identität und der daraus sich ergebenden Rollenmuster mit ihren spezifischen Handlungsregeln und Verhaltensnormen verstanden. Die Lehrer hatten ihre je eigenen unterrichtlichen und organisatorischen Routinen ausgebildet, die zum Fundament der schulischen wie der eigenen beruflichen Identität und insofern weitgehend innovationsresistent geworden waren. Ermöglicht, wenn nicht gar gefördert worden sein dürfte diese Haltung durch die Tatsache, daß die Schule insgesamt als Institution kaum Innovationsanreize bietet, weder stimulierend durch Gehaltserhöhungen oder Aufstiegsmöglichkeiten, noch sanktionierend, indem sie »Verweigern« mit Karriere-Nachteilen drohte.

Unter der empirisch noch zu prüfenden Voraussetzung, daß diese Erfahrungen aus dem Projekt verallgemeinerbar sind, erweisen sich das drei- bzw. viergliedrige Schulsystem und die Trennung von beruflicher und allgemeiner Bildung nicht nur als eine Institution, die von der gesellschaftlichen Struktur bestimmt wird und insofern das Handeln der Lehrer normiert, sondern auch als eine Institution, die in ihrer Differenzierung durch die handelnden Subjekte aktiv gefestigt wird, da sich deren professionelles Selbstverständnis anscheinend primär der jeweiligen institutionellen Zugehörigkeit zu einer bestimmten Schulform verdankt. In seinen »Tabus über dem Lehrberuf« traf Adorno die Feststellung, »in der imago des Lehrers« werde die »déformation professionnelle geradezu die Definition des Berufs selbst« und verstand dies psychologisch bezogen auf die Zwitterstellung des Lehrers als einer Autoritätsfigur einerseits und eines Autoritätsabhängigen/Unmündigen andererseits.<sup>12</sup> Im Hinblick auf das Projekt ließe sich diese Deformation noch in anderer Weise verstehen als ein systembedingtes Handlungsmuster, das dazu führt, daß der Bruch zwischen Theorie und Praxis, die Devise »Eine Veränderung ist sinnvoll, aber nicht durch uns« zu einem wesentlichen Merkmal von Professionalität wird. Mit dieser Devise lebt es sich aus institutioneller Sicht besser, da zum einen die bestehenden Routinen nicht in Frage gestellt zu werden brauchen und da zum anderen die Schulen sich damit ein Problem vom Leibe halten können, dessen Bearbeitung die herkömmliche Trennung der Schulformen und damit deren Selbstverständnis als eigene Institution fraglich erscheinen lassen könnte. So konnte jede Schule ihren Status quo und das mehrgliedrige Schulsystem seine Stabilität sichern.

## V

Dem mangelnden Interesse der Lehrer in dem ersten Projekt, ihre Schüler zu einer Auseinandersetzung mit Bedingungen des Arbeitsmarkts zu bewegen, wie auch der Flucht in die institutionellen Beschränkungen des bestehenden Schulsystems, die bei den Lehrern des zweiten Projekts festgestellt wurde, korrespondiert eine ebenso

defensive Haltung der Kultusbürokratie, bei der eine vergleichbare Divergenz zwischen bildungspolitischen Verlautbarungen und administrativem Handeln beobachtet werden konnte.

Während in der erziehungswissenschaftlichen Debatte im Laufe der achtziger Jahre das Interesse an einer allgemeinen Berufsorientierung erlahmte, blieb die Frage in der bildungspolitischen Diskussion durchaus virulent, wie eine 1984 von der KMK eingerichtete Kommission zeigt, die neue Impulse für die Umsetzung des Faches Arbeitslehre an allen Schulen geben sollte, wobei das Gymnasium ausdrücklich in diese Überlegungen einbezogen wurde. Die 1988 veröffentlichten Ergebnisse der Kommissionsarbeit, die im Kern auf eine feste Integration der Arbeitslehre in die Stundentafeln aller Schulen hinauslief, blieben jedoch weitgehend Makulatur.<sup>13</sup> Die bundesweite Umsetzung der Vorschläge scheiterte am Veto zweier südlicher Bundesländer, so daß von der Initiative nicht mehr als ein unverbindlicher KMK-Beschluß übrig blieb, der Ende 1993 die »Hinführung zur Berufs- und Arbeitswelt« als für alle Schulen verbindliche Aufgabe festschrieb, auf organisatorische Präzisierungen aber verzichtete. So ist auch bis heute das Betriebspraktikum in den Sekundarstufen I und II des Gymnasiums eine zwar administrativ empfohlene, nicht aber verbindliche Maßnahme zur Berufsorientierung, für die es überdies keine pädagogischen Qualitätsstandards gibt.

Ähnlich allgemein ist auch der seit dem 27.4.1983 gültige und gegenüber den ursprünglichen Rahmenvereinbarungen zwischen KMK und Bundesanstalt für Arbeit von 1971 kaum veränderte Runderlaß des nordrhein-westfälischen Kultusministeriums über die »Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung« formuliert, dessen Ziel so definiert wird: »Wesentlicher Inhalt der Berufsorientierung ist die Vorbereitung auf die individuellen Überlegungen zur Berufswahl durch Informationen über Studien- und Bildungsgänge, über Berufe und deren Anforderungen sowie über die Situation und die absehbare Entwicklung auf dem Ausbildungsstellen- und Arbeitsmarkt« (Absatz 4.1.1 des Runderlasses) – eine angesichts der eingangs skizzierten Situation am Arbeitsmarkt wenig zeitgemäß erscheinende Zielsetzung, da hier die grundlegende Problematik, überhaupt einen klar definierbaren Beruf mit Zukunftsperspektive ergreifen zu können, ausgeklammert bleibt.

Auch das konkrete Verhalten des Kultusministeriums dem zweiten Projekt gegenüber läßt sich ähnlich deuten. Die von der unteren Ebene der Kultusbürokratie ausgehende Initiative wurde ausdrücklich begrüßt und politisch unterstützt, ansonsten verzichtete das Ministerium aber darauf, in irgendeiner Weise den Umsetzungsprozeß zu regeln oder zu beschleunigen. Sicherlich dürfte diese Zurückhaltung auch mit den negativen Erfahrungen aus der Bildungsreform zu erklären sein, die gezeigt hatten, daß verfügte Veränderungen »von oben« insgesamt auf großen Widerstand der Basis stießen, weswegen man sich bereits Ende der siebziger Jahre entschloß, Initiativen »von unten« mehr eigene Gestaltungsmöglichkeiten zu lassen, das klassische »Top-down«-Modell durch ein »Bottom-up«-Modell zu ersetzen. Letzteres stößt jedoch dort an seine Grenzen, wo, wie in dem geplanten Modellversuch, die Basis ausdrücklich Regelungen von der Spitze fordert bzw. auf die Begrenztheit ihrer Handlungsspielräume geradezu pocht. In einer solchen Situation gerät die Planung unweigerlich in ein Patt, da die beiden Pole der Hierarchie auf die Handlungsbefugnisse des je-

weils anderen verweisen, der die Spielregeln definieren soll, so daß im Endeffekt alles bleibt, wie es ist.

Die Offenheit der Kultusbürokratie in puncto Berufsorientierung wirkt allerdings insofern nicht ganz glaubwürdig, als sie in anderen Zusammenhängen, beispielsweise bei der erneuten Festlegung der gymnasialen Kernfächer und der darin zu erbringenden Leistungen, keineswegs restriktive Erlasse scheute, mochte die Basis diese Einschränkungen befürworten oder nicht. Warum also wurde im Falle der schon seit langem als Problem be- und erkannten Berufsorientierung am Gymnasium nicht ähnlich verfahren? Warum beschränken sich auch neueste Erlasse zu dem Thema weitgehend auf Empfehlungen, statt die als pädagogisch wie politisch notwendig erachteten Maßnahmen schlicht zu verfügen?

Man mag für diese Zurückhaltung wiederum die bestehende Schulstruktur und das gymnasiale Selbstverständnis verantwortlich machen, die von den Interessenvertretern des Gymnasiums beharrlich verteidigt werden. Angst vor den Reaktionen der organisierten Philologen dürfte aber kaum ein ausschlaggebender Grund für die Abstinenz der Kultusbürokratie sein. Sie verweist ebenso wie das Verhalten der Schulen – besonders im ersten Projekt – auf das grundlegende Problem, ob und wenn ja wie Schülern heute überhaupt eine sinnvolle Berufsorientierung in der Schule geboten werden kann. Der geplante Modellversuch verstand sich als ein Schritt in diese Richtung und ging sicherlich insofern über die bisherigen Ansätze hinaus, als er in der Berufsorientierung eine Aufgabe sah, die sich allen allgemeinbildenden Schulformen in gleicher Weise stellt und die nicht ohne die Beteiligung beruflicher Schulen gelöst werden kann. Ob mit einer Einführung in unterschiedliche Berufsfelder, deren künftige Gestalt kaum mehr verlässlich prognostiziert werden kann, den Jugendlichen eine wirkliche Orientierungshilfe gegeben worden wäre, ist nicht ausgemacht. Zwar wären die Jugendlichen weit besser über die grundlegende Bedeutung der Berufswahlfrage aufgeklärt und über die Berufswelt informiert worden als bisher, es ist aber nicht auszuschließen, daß solche Kurse auch der Illusion Vorschub geleistet hätten, man könne sich auf einem immensen Angebotsmarkt frei bedienen, während faktisch längst die schiere Integration in den Arbeitsprozeß für immer mehr Jugendliche zum bedrückenden Problem wird.

In dem ersten Projekt trat genau dieser ideologische Konflikt offen zutage und wurde mit der wohl pädagogisch gemeinten Bemerkung, man wolle die Schüler nicht zu sehr frustrieren, abgetan. Wie sollten auch Lehrer, deren Karriere im Normalfall von der Schule ausging und mit einem Umweg über die Universität wieder in der Schule und ihrer institutionellen Sicherheit endete, mit der Desorientierung von Jugendlichen umgehen, die nicht wissen, wie sie auf einem nur noch zynisch frei zu nennenden Arbeitsmarkt unterkommen sollen? Die von den Schulen nicht zu verantwortende und von den Lehrern kaum nachvollziehbare Angst kann auf dem Wege der Berufsorientierung gerade von diesen gedämpft und damit ein politisch und ökonomisch verursachtes Übel pädagogisch kompensiert werden. Unter diesem Blickwinkel lassen sich die versandeten Initiativen wie auch die unverbindlichen Erlasse der Kultusbürokratie als Ausdruck des Zwiespalts deuten, in dem die Pädagogik als gesellschaftlicher Reparaturbetrieb steckt.

# Anmerkungen

- 1 Landesinstitut für Schule und Weiterbildung/Landesarbeitsamt Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Studien- und Berufswahlvorbereitung am Gymnasium, Bönen 1995.
- 2 GABl. NW Nr. 2/96, S. 18.
- 3 Dibbern, Harald/Franz-Josef Kaiser/Adolf Kell: Berufswahlunterricht in der vorberuflichen Bildung. Der didaktische Zusammenhang von Berufsberatung und Arbeitslehre, Bad Heilbrunn 1974.
- 4 Studien und Berufswahlvorbereitung am Gymnasium, S. 7.
- 5 A. a. O., S. 9.
- 6 Nach: Westdeutsche Allgemeine, Nr. 125 vom 30.5.96, S. 1.
- 7 47 von insgesamt 624 Gymnasien in NRW boten 1993 ein Praktikum in der Sekundarstufe I, 162 in der Sekundarstufe II an (nach Angaben des Ministeriums für Schule und Weiterbildung bzw. des Statistischen Jahrbuchs 1995, Wiesbaden 1995, S. 387).
- 8 Von Hentig fordert seit langem, daß zukünftige Lehrer über den Tellerrand ihrer Berufspraxis hinausgeschaut haben sollen. (Vgl. Hartmut von Hentig: Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft. Eine zornige, aber nicht eifernde, eine radikale, aber nicht utopische Antwort auf Hoyerswerda und Mölln, Rostock und Solingen. München/Wien 1993. Hier u.a.: S. 251 f.)
- 9 Argumentierte man im Sinne Luhmanns, entstünde hier gar kein Problem: Danach ist der Lehrer als Professional des Subsystems Schule einzig angewiesen, die der Schule vom sozialen System zugewiesene Funktion zu erfüllen. Die aber bestehe einzig darin, durch Anwendung eines binären Codes (nämlich der Bewertung der schulischen Leistung als gute oder schlechte) Positionen im inner- und außerschulischen System zuzuweisen. Demnach ist die Beschäftigung mit jedem beliebigen Inhalt in diesem Sinne zu funktionalisieren, wäre die Heranführung an die Berufswahl entweder auf gleiche Weise zu bewerten wie die (Nicht-)Beherrschung der binomischen Formeln, oder sie fiel nicht in den Aufgabenbereich des Lehrers. (Vgl. Luhmann, Niklas: »Codierung und Programmierung. Bildung und Selektion im Erziehungssystem.« In: Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Allgemeine Bildung. Analysen zu ihrer Wirklichkeit, Versuche über ihre Zukunft. Weinheim/München 1986. S. 154–182.)
- 10 Vgl. »Schlauschüler werden optimal vorbereitet. Umfangreiche Hilfe für die Berufsorientierung« in der Münsterschen Zeitung vom 8. Dezember 1995.
- 11 Die sowohl bei den Gesamtschulen als auch bei den beruflichen Schulen festzustellende Definition der Schüleridentität aus der Schulstruktur heraus entspricht in bemerkenswerter Weise einer Beobachtung von Philippe Ariès, der in seiner »Geschichte der Kindheit« feststellte, daß bereits im 15. Jahrhundert die Wahrnehmung der Kindheit als eines besonderen Lebensabschnittes vor dem Erwachsensein entscheidend durch die Einführung der Kollegs, der Frühformen weiterführender Schulen, geprägt wurde: »Die Trennung von Erwachsenen und Kindern existiert nur, was das Kolleg betrifft. In der Gesellschaft derselben Epoche ist der Knabe von dreizehn und fünfzehn Jahren bereits ein fertiger Mann und teilt das Leben der Älteren, ohne daß jemand etwas Erstaunliches dabei fände [...] Es ist gerade so, als habe man die Kindlichkeit noch der ältesten Schüler übertrieben, um sie besser von den Erwachsenen unterscheiden zu können. Wir können hier den Ursprung einer Tendenz beobachten, die zu einem üblichen Merkmal des Erziehers werden und eines der wesentlichen Kennzeichen seiner Berufspsychologie ausmachen wird« (Philippe Ariès: Geschichte der Kindheit, München 1978, S. 254 f.). Es scheint also zum Wesen der Schule zu gehören, daß diese sich nicht nur verantwortlich für die Entwicklung der Jugendlichen erklärt, sondern daß umgekehrt die Jugendlichen als Objekt institutioneller Erziehung definiert werden, um die Schule und das pädagogische Handeln der Lehrer zu legitimieren.
- 12 Adorno, Th. W.: Tabus über dem Lehrberuf. In: ders., Stichworte. Kritische Modelle 2, Frankfurt 1969, S. 68–84, hier S. 77.
- 13 Vgl. Kledzik, Ulrich J. (Hrsg.): Lernfeld Arbeitslehre. Die Hinführung aller Schüler des Sekundarbereichs I auf die Arbeits-, Wirtschafts- und Berufswelt als vorberufliche Grundbildung, Berlin 1988.